



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Tematyka Zagłady na lekcjach polskiego - szansa budowania otwartości

Author: Ewa Jaskółowa

Citation style: Jaskółowa Ewa. (2018). Tematyka Zagłady na lekcjach polskiego - szansa budowania otwartości. "Postscriptum Polonistyczne" (Nr 2 (2018), s. 239-251), doi 10.31261/PS_P.2018.22.15



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Ewa Jaskółowa
Uniwersytet Śląski
Katowice

Tematyka Zagłady na lekcjach polskiego – szansa budowania otwartości

The Holocaust at Polish language classes. A chance for openness

Abstract: The article author claims that Ida Fink's *The Journey* can help attract young readers' attention to the traumatic experiences of Jews during World War II. The analysis of the events described in the novel and, above all, the behaviour of the main character and the narrator, helps to create an understanding and empathic attitude towards the suffering of others. The article author claims that reading texts written by people who survived the Holocaust can initiate reflection that condemns racist and xenophobic behaviour and statements.

Keywords: Ida Fink's *The Journey*, the Holocaust, ghetto, forced labour in Germany, Jews

Obecność tematyki zagładowej w szkolnej lekturze to ważne osiągnięcie pierwszych dekad XXI wieku. Niestety, w obliczu wprowadzanych pośpiesznie zmian programowych w roku 2017 jest to tematyka zagrożona. W proponowanym spisie lektur do ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum nie ma miejsca na nazwiska pisarzy pochodzenia żydowskiego, których teksty z wielkim zainteresowaniem zaczęli czytać uczniowie i studenci¹. Pisarze ci, jako ocaleni uczestnicy dramatu Zagłady, dali świadectwo zbrodni i niewyobrażalnego cierpienia. Obecność tematyki Holokaustu na lekcjach języka polskiego miała być nie tylko uzupełnieniem dla narracji historycznych. Miała także budować pamięć o zdarzeniach, które nigdy nie

¹ Studenci mojego seminarium magisterskiego z lat 2014–2016 oraz 2016–2018 podjęli prace, w których pokazują wartości etyczne płynące z omawiania na lekcjach języka polskiego utworów takich autorów, jak: Michał Głowiński, Ida Fink, Irit Amiel czy Halina Birenbaum. Teksty tych autorów stanowią dla nich wielkie odkrycie, a lekturze towarzyszą ogromne emocje.

powinny się powtórzyć, a także przeciwdziałać postawom rasistowskim i ksenofobicznym. Te wychowawcze funkcje szkoły są we współczesnym skomplikowanym świecie nie do przecenienia, a lektura książek takich autorek, jak: Halina Birenbaum, Ida Fink, Roma Ligocka czy Irit Amiel dają szansę odkrycia wielkich pokładów emocji. Są to z jednej strony trudne emocje bohaterów, a z drugiej wyzwalane współodczuwanie czytelników. Nauczyć młodzież wrażliwości na drugiego człowieka, zwłaszcza gdy prezentuje on odmienną kulturę, to próbować złagodzić konflikty i uczyć otwartości młodych ludzi na inność etniczną i kulturową.

W spisie lektur zatwierdzonej do realizacji podstawy programowej, podpisanej 30 stycznia 2018 roku, znajdują się trzy „klasyczne” teksty o Zagładzie: *Medaliony* Zofii Nalkowskiej, obozowe opowiadania Tadeusza Borowskiego, *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall. Są one obecne w szkolnym obiegu co najmniej od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Problemy podejmowane w tych tekstach do ostatniej dekady XX wieku były przede wszystkim uniwersalizowane, co oznacza, że kwestia narodowości ofiar miała znaczenie drugorzędne. Szkolna lektura skupiała się na pokazaniu dramatu ludzi oraz moralnej ocenie postaw oprawców, a czasami także ofiar. Tylko w książce Hanny Krall, która jest wywiadem z Markiem Edelmanem, jednoznacznie mówi się o powstaniu w getcie warszawskim i jednoznacznie określa pochodzenie etniczne bohaterów książki.

W języku dyskursu polonistycznego do lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia nie istniało pojęcie Zagłady ani tym bardziej Holocaustu. W tym sensie szkoła wpisywała się w „neutralizowanie Holocaustu”. Jak pisze Maria Janion, powołując się na wywód Lawrence’a L. Langer, neutralizowanie to polegało na:

wpisywaniu go w uniwersalizujące systemy, które usiłują nadać sens popelnionym wtedy zbrodniom i włączyć Zagładę w jakiś obraz świata, w którym zwycięża w końcu wizja moralnych cnót, ludzkiej wspólnoty i miłosierdzia. Tymczasem Holocaust [pisze dalej badaczka, cytując Langerę – E.J.] jest „fenomenem obcym naszym zwykłym wierzeniom i sposobom opisywania świata”. W tym sensie również trzeba go widzieć jako zjawisko wyjątkowe (Janion 2009, 279).

Szkoła, podążając za badaniami problemu, wprowadziła refleksję dotyczącą Zagłady przez rozszerzenie propozycji lekturowych. Pierwszy krok poczyniono w 2005 roku, gdy na egzaminie maturalnym pojawił się temat: „Dokonaj analizy i interpretacji opowiadania Idy Fink *Zabawa w klucz*,”

zwracając uwagę na sposób podjęcia tematu Zagłady Żydów² w czasie II wojny światowej”³.

Tak sformułowany temat na rozszerzonej maturze spowodował znaczne zainteresowanie nauczycieli opowiadaniem Idy Fink, a także rozwinięcie problematyki podejmowanej na lekcjach języka polskiego. W podstawie programowej, zatwierdzonej do realizacji w 2009 roku, w spisie tekstów kultury dla szkoły gimnazjalnej znalazły się propozycje lekturowe do wyboru nauczyciela: „utwór podejmujący problematykę Holocaustu, np. wybrane opowiadanie Idy Fink” (Pp 2009, 40). W szkole ponadgimnazjalnej zaproponowano natomiast lekturę wybranych opowiadań Irit Amiel z tomu *Osmaleni* (Pp 2009, 51). Warto przy tym podkreślić, że pojawienie się nazwisk obu autorów w podstawie programowej dało nauczycielom możliwości wyboru różnych ich tekstów. Wprowadzona obecnie reforma systemu szkolnego, wracając do ośmioklasowej szkoły podstawowej i czteroletniego nauczania w liceum oraz pięcioletniego w technikum, zlikwidowała możliwość wyboru tekstów kultury, a zwłaszcza tekstów literackich. Jest to konsekwencja zapisu sztywnego, obszernego zestawu lektur obowiązkowych oraz bardzo rozbudowanego zestawu tekstów do wyboru. Wśród lektur obowiązkowych i uzupełniających nie pojawiają się nazwiska Irit Amiel, Idy Fink czy któregośkolwiek innego autora piszącego o Zagładzie po latach, z perspektywy własnej pamięci (Pp 2018). Pozostają natomiast trzy „klasyczne” teksty w bardzo okrojonym zakresie. Wśród lektur obowiązkowych pozostawiono wywiad Hanny Krall z Markiem Edelmanem oraz opowiadanie *Proszę państwa do gazu* Tadeusza Borowskiego z tomu *Pożegnanie z Marią*. Opowiadanie Zofii Nałkowskiej *Przy torze kolejowym* z tomiku pt. *Medaliony* znajduje się wśród lektur nadobowiązkowych. Nie ma zatem miejsca na pogłębioną refleksję o zjawisku Zagłady. Czteroletni tok nauczania języka ojczystego przewiduje tak obszerny zestaw tekstów obowiązkowych, że mało prawdopodobne jest spełnienie postulatów o niespiesznej lekturze i szczerzej, pogłębionej rozmowie o nich na lekcjach (Janus-Sitarz 2013).

Nie ma więc szans, by owo „wyjątkowe zjawisko”, jakim jest Holocaust stało się elementem powszechnej świadomości następnych pokoleń. Można liczyć jedynie na mądrych i odważnych nauczycieli, którzy twórczo zmierną się z problemami ważnymi dla naszej historii i literatury, dając uczniom pra-

² Wyróżnienia w cytatach (za pomocą rozstrzelenia druku), także w dalszych przytoczeniach, pochodzą od autorki opracowania, Ewy Jaskółowej.

³ Arkusz egzaminacyjny dostępny pod adresem: http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/polski_rozsz.pdf?page=info&action=showdoc&oid=309800.

wo do samodzielnego myślenia, podsuną także teksty, których twórcy podstawy programowej nie uwzględnili. I choć w zapisach podstawy programowej dla szkoły ponadpodstawowej nie znajdziemy sugestii o kształceniu otwartości, tolerancji, empatii współczesnego Polaka – Europejczyka, to mądry i świadomy swej misji nauczyciel powinien na te wartości zwracać szczególną uwagę. Dają taką szansę teksty powstałe zaraz po II wojnie, a zatem Tadeusza Borowskiego *Pożegnanie z Marią* czy *Opowiadania oświęcimskie*. Warto je jednak zderzyć z historiami opowiedzianymi później, pokazującymi nie tylko żydowski dramat getta oraz Auschwitz, ale także tymi, które topiką Zagłady unaoczniają dramat ocalałych.

Narracji pokazujących próby brania „losu w swoje ręce” jest stosunkowo niewiele, tym bardziej warto je pokazać szkolnemu odbiorcy. Unaocznia tę kwestię obecna w szkolnym spisie książka Hanny Krall *Zdażyć przed Panem Bogiem*, ale może warto wyjść z getta i pokazać mniej znane doświadczenia czasu Zagłady opisane w powieści Idy Fink pt. *Podróż*.

Dlaczego taka propozycja? Po pierwsze, jest to utwór, który pokazuje historię młodych dziewczyn, wiekowo zbliżonych do współczesnych uczniów klas maturalnych. Opowieść może poruszyć więc emocje odbiorcy ze względu na podobieństwo wieku i możliwość stawiania siebie w roli literackich bohaterów. Po wtóre, powieść pokazuje doświadczenia właściwie nieistniejące w innych utworach literackich o Zagładzie – dotyczy bowiem próby ratowania się, nie przez ukrywanie w piwnicach i szafach, ale przez wtopienie się w świat, który stanowi zagrożenie. Ponadto jest to narracja o pamięci doświadczenia, które utrwalone zostało literacko po wielu latach, a poza tym temat wpisuje się w gorącą dyskusję o odpowiedzialności różnych nacji za sam fakt możliwości zaistnienia zbrodni Holokaustu, która nie powinna była się w ogóle wydarzyć, a przecież wydarzyła się i była doświadczeniem milionów ludzi.

Ida Fink, rocznik 1921, w chwili wybuchu wojny miała 18 lat i należała do tego samego pokolenia, które w literaturze pokazującej losy polskiej młodzieży nazywane jest pokoleniem Kolumbów. Doświadczenia wszakże młodzieży żydowskiej były diametralnie odmienne od doświadczeń młodych ludzi bez piętna tego pochodzenia (Buryła 2012, 134).

Powieść pt. *Podróż* została wydana w 1990 roku w Londynie. Materiałem literackim stała się biografia i osobiste doświadczenia pisarki, która wraz z siostrą, po ucieczce z getta w Zbarażu w 1942 roku, wojnę przeżyła na „aryjskich papierach” (Famulska-Ciesielska, Żurek 2012, 52). Sławomir Buryła wśród elementów topiki holokaustowej wymienia między innymi „po-

ciąg” oraz „aryjskie papiery”. Na ogół w literaturze o zagładzie i ocaleniu Żydów występują one oddzielnie. Pociąg jest bowiem zwykle związany ze śmiercią i transportem do obozu koncentracyjnego. Aryjskie papiery na ogół dają nadzieję na ocalenie z Zagłady. Są one zdobyczą, zwykle bardzo cenną i kosztowną, która stanowi przepustkę do świata za murem getta. „Przepustka” nie oznacza oczywiście pełni bezpieczeństwa, ale może być początkiem poszukiwania drogi ratunku.

Tytułowa „podróż” ma głęboko symboliczny sens. Jest bowiem podróżą w przeszłość, a więc przywoływaniem pamięci, podróżą w czas, a także przestrzeń, na które, jak biblijna „żona Lota”, wciąż ogląda się narratorka powieści. Na taką interpretację tytułu pozwala *Epilog*, który przenosi czytelnika w czas wiele lat po zakończeniu wojny, gdy bohaterka-narratorka powraca do końcowego miejsca swej wojennej tułaczey podróży. Epilog rozpoczyna następujące słowa:

W pamięci był to plac okrągły, a okazał się prostokątem. Nie do wiatry, jak zmienił się ten plac, to znaczy, jak odmieniła go moja pamięć nadając mu kształt odmienny, dodając suto drzew, które w pamięci gęsto sadzone, rosły tu raczej skąpo (Fink 1990, 170).

Opowiedziana historia sióstr jest więc podróżą w głąb pamięci, z której wydobywa się „podróż” w głąb hitlerowskich Niemiec. Paradoksalnie kierunek tej podróży daje ocalenie, choć bohaterka-narratorka nie chce, nie może, nie potrafi, nie jest w stanie uwolnić pamięci od koszmaru zdarzeń. „Podróż” miała się odbyć indywidualnie w wagonach osobowych i miała doprowadzić do małego miasteczka w Hesji, gdzie na dwie Polki ukrywające swoje żydowskie pochodzenie, dobrowolnie decydujące się na roboty w Niemczech, miał czekać ogrodnik i restaurator. A rozpoczęła się w bydlęcych wagonach. To „podróż” transportem do obozu pracy, przerywana przez szmalcowników, którzy rozpoznają w podróżujących Żydówki. A później zmienia się w ucieczkę z fabryki amunicji, bo współtowarzyszki, polskie robotnice fabryczne, postanowiły w imię „wspólnotowej” solidarności zademonstrować osoby o odmiennym pochodzeniu.

Historia opowiedziana przez Idę Fink łączy w sobie „typowe” i „nietypowe” elementy doświadczeń ocalonych z Zagłady. Typowe jest życie nieustannie zagrożone, w poczuciu stałej psychicznej dyspozycji do kłamstwa i przybierania maski kogoś innego. Nietypowe jest w tej narracji stałe poszukiwanie nowych rozwiązań, działanie, a przede wszystkim pomysł ukry-

cia się w tłumie. A ten nie zawsze okazuje się obojętny na nieco inaczej ukształtowane rysy twarzy. Bohaterki ciągle spotykają na swej drodze ludzi mówiących tym samym językiem co one, którzy albo węższą okazję do zarobienia pieniędzy, albo wyrażając „bezinteresowną” niechęć, wskazują jako obiekty do likwidacji. Podróż w przypominanej przestrzeni odbywa się zatem wśród wrogów i ludzi, których trudno posądzać o życzliwość. Ida Fink podkreśla nieustannie pracę pamięci i co się z nią łączy – wysilek uzupełniania jej luk, a częściej jak w przytoczonym początku *Epilogu*, bezradność wobec obrazów, których kształty zostały w świadomości zmienione lub zniknęły z niej bezpowrotnie.

Początek drogi zniknął w pamięci. Jest ciemność jesiennej nocy, wiatr porywisty, szum drzew w klasztornym zaułku, ale nie ma przejścia przez miasto i przez most, który musiałyśmy przekroczyć (co dziwne, gdyż wszystko mające związek z rzeką wycisnęło w pamięci trwały ślad). Dopiero chwila, gdy stoimy u wejścia na równinny step jest wyraźna (Fink 1990, 17).

To moment rozstania z miejscem znanym i kochanym, które stało się niebezpieczne i nieprzyjazne. Rozpoczynające podróż dwie młode Żydówki, podszywające się pod dwie wiejskie, nierozzgarnięte dziewczyny, uchodzą przed Zagładą.

Dorota Głowacka zapowiada analizę opowiadań Idy Fink z zastosowaniem Lewinasowskiej koncepcji „podmiotu etycznego, w kontekście filozofii Emmanuela Levinasa i stawia tezę:

Artyści, którzy zajmują się tematyką Holokaustu – pisarze, malarze, reżyserzy – starają się podolać zadaniu, jakim jest dawanie świadectwa cierpieniu Innego. W języku czy obrazie pragną oni przedstawić unicestwione życie ofiar w taki sposób, by ich ślad został zachowany dla obecnych, a także przyszłych pokoleń. (...) Mowa świadka zachowuje ślad traumatycznych wydarzeń, pomimo niebezpieczeństwa, że w trakcie zdawania relacji jego [świadka] rzeczywistość ulegnie nieodwracalnemu pęknięciu (Głowacka 2004, 111).

Pisarka, która w opowiadaniach utrwała doświadczenie Zagłady Innych, jest jednocześnie świadkiem i ocaloną ofiarą. Ta oksymoroniczna formuła zdaje się najlepiej oddawać dramat człowieka, który doskonale zna emocje zaszczutej, uciekającej, ukrywającej się istoty, w każdej chwili narażonej na

uwięzienie i zastrzelenie. Ten rodzaj emocji bardzo wyraźnie określa inna pisarka ocalona z Zagłady, Halina Birenbaum, która we wstępie do książki *Nadzieja umiera ostatnia. Wyprawa w przeszłość* przedstawia impuls i motywy, które po latach od zakończenia wojny spowodowały jej pisarską aktywność.

Dopiero proces Eichmanna (1961 rok) spowodował zwrot w moim życiu. Kiedy usłyszałam w radiu głos oskarżyciela, Gidona Hauznera, ani na chwilę nie odeszłam od aparatu. (...) Jednak we wstrząsających zeznaniach świadków brakowało mi czegoś. Brakowało czegoś istotnego – atmosfery nieustającej grozy codziennego bytowania pośród wszystkich okropności wojny. Oddychałam tą grozą w ciągu niemal sześciu lat, w których każda godzina była wiecznością albo godziną poprzedzającą tę ostatnią (Birenbaum 2007, 7).

Z podobnego (jeśli nie identycznego) doświadczenia wyrasta *Podróż* Idy Fink. Powieść osnutą, czy raczej zbudowaną z własnej biografii, pisarka rozpoczyna narracją trzecioosobową. Zanim narratorka-bohaterka przejdzie do konsekwentnej pierwszoosobowej wypowiedzi, pisarka zastosuje formę gramatyczną wyrażającą doświadczenie wspólnotowe. Książkę rozpoczynają zdania:

Stojąc w oknie pomyślała: niech spadnie gwiazda. (...) Tą późną jesienią panowała w getcie martwa cisza” (Fink 1990, 5).

Nikt z nas nie myślał wtedy o podróży, a jednak chwili, która jest jej właściwym początkiem, wtóruje głuche dudnienie kół pociągu i gwizd parowozu przecina nocną ciszę (Fink 1990, 7).

Początek chronologicznej narracji osobistej, prywatnej, jest wyraźnym nawiązaniem do wspólnotowego doświadczenia:

Stoję w oknie. Przede mną puste getto, uliczki kręte, kamieniste jak wyschłe łożyska górskich strumieni, koślawe pniaczki kocich łbów, partierowe domy bielone wapnem, okienka małe, kwadratowe, tuż nad ziemią (Fink 1990, 15).

Cisza we wszystkich zacytowanych zdaniach stanowi podstawę budowanego obrazu. Sygnalizowana martwość, pustą przestrzeń, ale także nocnym odgłosem jadącego pociągu, którego w warunkach normalnego życia nikt by nie słyszał. Obraz Zagłady skonstruowany jest na początku powieści z bar-

dzo typowych elementów: pociągu i getta. Ten początek ma w utworze dwójakie znaczenie. Stanowi świadectwo barbarzyństwa, jest sposobem opowiedzenia Zagłady, której nikt się nie przeciwstawia, a także jest rodzajem motywacji dla podjętych decyzji i aktywności. Cisza w getcie i cisza, która jest tłem ostatniej, przywoływanej z pamięci, oglądanej z ukrycia, akcji wylapywania Żydów w miasteczku, to coś w rodzaju wyznacznika tamtego czasu:

Krajobraz za oknem leżał cichy i spokojny, taki sam jak zawsze: podwórze płaskie, bez tajemnic, już oświetlone pierwszym słońcem, niżej sad w głębokim jeszcze cieniu, a nad sadem strome zbocze zamkowego wzgórza (Fink 1990, 8).

Czytając to zdanie w izolacji, można by pomyśleć, że mamy do czynienia z jakąś uwerturą do sielankowej czy wręcz sentymentalnej opowiastki, ale ono jest tylko elementem budowania dramatycznego obrazu tuż przed wkroczeniem niemieckich oprawców.

Ojciec opowiadał potem, że obudziło go szczekanie psa, więc wstał z łóżka i podszedł do okna. Pies stał przed budą i wydawał krótkie, ostrzegawcze szczeknięcia. (...) Pies przestał szczekać, wlaźł do budy i nic teraz nie mąciło ciszy, ale ojciec nie ruszał się z miejsca, stał jak przygwożdżony, opowiadał potem, że niepokój wzbierał w nim gwałtownie, niby bez przyczyny. (...) Była godzina pierwszego śpiewu ptactwa, niebo różowiało. Przeszukawszy podwórze, zszedł wzrokiem pomiędzy drzewa sadu, stały w wysokiej trawie nieruchome, jak malowane, żadnego ostrzeżenia, żadnego znaku, nic... może tylko – opowiadał – krzywa gałąź wiśni rosnąca przy ścieżce, może ona jedna..., bo nagle pomyślał, że wygląda jak ramię zagradzające drogę niepowołanym (Fink 1990, 8).

Technika narracji o polowaniu na ludzi jest wolna od mocnych słów, nie ma w niej śladu drastycznych sformułowań ani budowanych za ich pomocą obrazów. Napięcie rośnie dzięki wykorzystaniu kontrastu między przyrodą nieczulą i niezmiennie powtarzającą swoje cykle, oddzieloną od ludzkiego dramatu, opowiadanego przez „ściśnięte gardło” bez użycia emocjonalnych, oceniających epitetów:

Los Natana był nam jeszcze nieznanym. Myśleliśmy, że pracuje, bezpieczny, przy budowie kolejowego toru, ale w południe przyszła Agafia i pochylona nad szparą w podłodze komórki powiedziała nam. Zdążył zaledwie

przebiec naszą zaciszną uliczkę. Schwytyany został w sposób łagodny, łagodnymi słowy, komm, komm, du Kleiner – powiedział esesman wychodząc zza węgła domu (Fink 1990, 9).

Niewyobrażalny tragizm sytuacji jest zaledwie ewokowany za pośrednictwem toposu „łapanek”, ukrytej w „łagodnym” zaproszeniu Małego i esesmana, wychodzącego zza węgła. Podkreślana jest natomiast z ogromną częstotliwością cisza dojmująca po zakończonej dopiero akcji i cisza wynikająca z milczenia, braku słów dla określenia tego, co się wydarzyło.

Czas mijal w wielkiej ciszy, bez kroków, bez głosów, chyba, że był to stłumiony przez szparę idący głos Agafii informującej o tym, co się w mieście dzieje. (...) i tym razem ona, z taką lubością okraszająca każdą wieść szczegółami, ograniczyła się do dwóch tylko słów, jak gdyby to, co widziała, lub o czym słyszała, zniweczyło w niej narracyjne zdolności. Mrowie narodu szeptała przez szparę i odchodziła, by za godzinę powrócić i powtórzyć te same słowa (Fink 1990,10).

Tak przedstawione wydarzenia likwidacji getta przez oddziały niemieckiego *Einsatzkommando* i wiadomości o ukrywających się w miasteczku Żydach, przyczyniają się do podjęcia decyzji o wyjeździe na „dobrowolne” roboty do Niemiec. O takiej metodzie ukrywania się pisze także Joanna Olczak-Ronikier (Olczak-Ronikier 2012). Od tego momentu znane toposy Zagłady występują w powieści jako elementy, które prowokują do coraz intensywniejszego wysiłku, by się jej przeciwstawić. Trzeba dobrze zrozumieć to słowo – jest to przeciwstawienie własnej zagładzie, przeciwstawienie osobiste, prywatne. Pomysł wtopienia się w środowisko robotników wywożonych do Niemiec był tak długo „bezpieczny”, dopóki nie został odkryty przez szmalcowników. Figura szmalcownika to ewidentne pokłosie międzywojennego antysemityzmu, ale chyba także najzwyczajszego kryminalnego draństwa. Topos tego specyficznego szantażysty, szpicla, który denuncjuje osoby pochodzenia żydowskiego na gestapo lub żąda pieniędzy za milczenie, utrwalony jest w literaturze Holokaustu. W utworze Idy Fink pojawia się na samym początku opowieści, komplikując podróż, zanim się na dobre rozpoznała.

Pociąg, w który wsiadają podróżujące, ukrywające się w tłumie Żydówki, jedzie w odwrotnym kierunku niż do obozu zagłady, ma więc je do pracy w Niemczech. To praca niewolnicza, ale dająca szansę na przeżycie, pod warunkiem wszakże dotarcia do wskazanego miejsca. Bohaterki rozpoznane

przez żadnych zarobku szmalcowników reagują w sposób zwykle opisywany w literaturze: zaprzeczają, powołują się na swoje fałszywe dokumenty, próbują ostro i z pogardą w głosie przeciwstawić się prześladowcom, w końcu jednak ulegają silniejszemu i godzą się na dostarczenie okupu. W obrazach przywoływanych z pierwszego etapu podróży uderza w narracji, znane z *Ocalonego* Tadeusza Różewicza, przekonanie o zamazywaniu znaczeń słów: „prawda i kłamstwo”, „wróg i przyjaciel”. Znaki równości między wyrazami same przychodzą na myśl, gdy bohaterka przywołuje z pamięci chwilę koszarnej udręki, wynikającej z bezsilności i pytania, gdzie znaleźć pieniądze na okup? gdzie się podziać w obcym mieście? Intensywne myślenie podsuwa postać dawnej znajomej, do której trzeba dotrzeć, ale popłoch na twarzy, i chyba znamienity jej wyraz, prowokują nieznanego człowieka do zaoferowania pomocy. Słowa wypowiedziane w tłoku tramwaju wprost do ucha bohaterki-narratorki powodują jeszcze większy jej przestrach.

Wiem kiedy tramwaj, głośno dzwoniąc, staje (...) przepycham się, a za mną Elżbieta, ku wyjściu i kątem oka widzę twarz mężczyzny w wysokiej barankowej czapce, twarz nijaką, ani dobrą ani złą. Jest to w tej chwili twarz człowieka zdumionego i wyraz zdziwienia na tej twarzy każe mi (...) zawahać się nad znakiem równania, jaki postawiłam między słowami zasadzka i pomoc (Fink 1990, 27).

Figura bezwzględniego szmalcownika staje przed oczami zastraszonej ofiary. Świadomość zagrożenia, wynikająca ze spotkania z nim, będzie narastać w myślach bohaterki za każdym razem, gdy obcy człowiek ze zbyt wielką intensywnością się jej przygląda. Ale jednocześnie ten topos buduje w narracji powieściowej cały splot zdarzeń, które wskazują na nieprzewidywalny przypadek, który daje nadzieję. Ucieczka przed nachalnym wzrokiem pasażera w tramwaju, rezygnacja z poszukiwań nieznanego człowieka, który dawał jakąś szansę na pomoc, można by rzec, ucieczka przed dwoma „potencjalnymi” szmalcownikami, zupełnie przypadkowo prowadzi do spotkania z Fräulein Hedwig, dawną przyjaciółką rodziny. Z rozwoju wydarzeń powieściowych wynika coś dokładnie odwrotnego niż z opowiadań Idy Fink. O ile bowiem, jak dowodzi Dorota Głowacka, w krótkich narracjach pisarki odnajdujemy ślady życia unicestwionych ofiar, o tyle w powieści dostrzegam ślady mozołu i walki, by życie nie zostało unicestwione. Ocalenie jest konsekwencją determinacji działania, ale także przypadku, odrobiny szczęścia, które czasami jest nazywane cudem: „Wydarzył się cud. Gdybym

kilka minut wcześniej tamtędy przeszła..., kilka minut później... Gdyby natarczywy wzrok nie wygonił mnie z tramwaju..." (Fink 1990, 34). Narratorka toczy walkę o siostrę i siebie, jest aktywna. To jej upór prowadzi po dramatycznych perypetiach do ocalenia. Jej siła musi starczyć i siostrze, i jej samej. Bierność siostry zaprowadziłaby ją na gestapo, z powrotem do getta i najpewniej do obozu zagłady. Pociąg powiózłby w kierunku śmierci, do której przyczyniłby się szmalcownik, ale postawa aktywnej kobiety, Żydówki wprowadza sprzeciw wobec losu, piętna, inności. I ta aktywność, odmienna w różnych sytuacjach, ratuje obie siostry, tak jak w chwili, gdy mimo opłaty wręczonej szmalcownikom i tak zostają skierowane na gestapo.

Nie mogłam wiedzieć, że zacznę krzyczeć i że wyjdziemy obie – i jedyne – z tego pokoju, w którym za biurkiem siedział gestapowiec, obok niego tłumaczka, a pod ścianą stała grupa milczących bladych kobiet. (...) nie wiedziałam, że wyjdziemy z tego pokoju, zostawiając pod ścianą sześć, a może osiem kobiet, milczących i bladych, z przerażeniem w oczach, których bladeść i milczenie przeciwko nim przemawiały wyraźniej niż metryki w ich obronie Nie, nie wiedziałam, że przyływ rozpacz (...) wyladuję w niewybrednych słowach dupa, gówno, cholera oraz że w różnych przypadkach odmieniane niewybredne słowa i ciśnięcie – zanim okazać je kazano – dokumentów na stół, będzie miało moc najlepszych kenkart i pięćdziesiąt (Fink 1990, 44).

Uwolnienie od szpicli i szmalcowników wcale nie dało poczucia bezpieczeństwa. Okazało się niebawem, że nawet wśród dziewcząt dzielących wspólny, trudny los robotnic przymusowych pojawi się wspólnotowa, bezinteresowna nienawiść do „innych” i potrzeba donosu, że „wśród nas są Żydówki”. A zatem nie zwycięża w tym świecie wizja ludzkiej wspólnoty, solidarności i miłosierdzia. Choć sposób mówienia o chaosie tamtych czasów oraz dramatycznych doświadczeniach zasadniczo odróżnia Idę Fink od Lawrence Langer. Ten ostatni jednoznacznie uznaje, że Holocaust jest tak odmiennym doświadczeniem od wszystkiego, co do tej pory spotkało człowieka, że nie może być mierzony ani miarą wspólną dla innych doświadczeń, ani też nie można doszukiwać się w nim jakiegokolwiek ziarna miłosierdzia. Lawrence uważa, że każda współczesna wypowiedź o Holocaustie musi rozpoczynać się od drastycznego obrazu, by uzmysłowić odbiorcy jak niepojęta i niewyobrażalna w kategoriach humanistycznych była tamta zbrodnia (Langer 2004, 142).

Ida Fink dramat opisuje językiem „ściśniętego gardła”, operuje niedopowiedzeniem, hałasowi przeciwstawia ciszę. Obrazy, które buduje z pamięci,

i słowa, które przywołuje, pokazują zarówno nienawiść, jak i obojętność otoczenia na unicestwianie Żydów. Z pamięci doświadczeń podróży przywołuje słowa oburzenia dziewcząt, które narzekały na hańbiące czasy: „Ten Hitler to zbrodniarz. Ale co jak co, uwolnił nas od Żydów” (Fink 1990, 22). Odmawianie wieczornych i porannych modlitw w świadomości prostych dziewczyn wiejskich też nie klóciło się z odrzucaniem i denuncjowaniem Żydówek. Nie rodziło to u nich poczucia nieprzyzwoitości, etycznej niespójności czy chociażby świadomości popełniania grzechu, nie mówiąc o współodpowiedzialności za ich los.

Topika zagłady stała się siłą rzeczy zagrażającym życiu elementem budowy świata narratorki, bohaterki, autorki powieści *Podróż*. Ale pokazując swoją determinację, upór, siłę woli i chyba życia, pokazała między innymi bunt przeciwko temu światu. W powieści Idy Fink odkryć można coś na kształt „sporu” topiki zagłady z ocaleniem. „Sporu” sygnalizującego ten rodzaj literatury o czasach Holokaustu, która nie skupia się na wyniszczeniu, umieraniu, unicestwianiu, zagładzie lecz stanowi próbę aktywnego samotnego poszukiwania sposobu wejścia w świat żywych.

Z perspektywy szkolnej dydaktyki ważne będą pytania, które wywoła lektura *Podróż* oraz refleksja o znaczeniu pamięci pokolenia ocalałych w budowaniu świadomości, czy „postpamięci” pokoleń XXI wieku. Od razu trzeba to podkreślić, że każdy nauczyciel, (żeby nie powiedzieć: szkoła) który podejmie trud rozmowy z uczniami na temat literatury pokazującej Holokaust, czy tylko *Podróż* Idy Fink, musi pogodzić się z tym, że na pytania postawione w czasie lekcji, nie ma ani łatwych, ani jednoznacznych, ani tym bardziej podsumowujących odpowiedzi. A refleksja wynikająca z lektury i rozmowy o niej może być w takim samym stopniu historyczna, jak i współczesna. Dobrze, by zauważono, że zło, które nie mieści się w obszarze ludzkich wyobrażeń, w kanonie cywilizacyjnych zachowań społecznych, miało miejsce, było faktem. Zdeprawowani oprawcy, ale i „niewinne” istoty miały swój udział w piekle zagłady ludzi z piętnem odmienności i tylko nielicznym udało się ocaleć.

W szkolnej i nie tylko szkolnej, bo po prostu społecznej refleksji, powieść ta budzić powinna inne jeszcze pytania. O to, czy czas zagłady ludzi i obojętności na ich los skończył się razem z czasem drugiej wojny światowej? Jak w kontekście tej książki postrzegać można sytuację ludzi uciekających przed niechybną śmiercią z ich własnych krajów? Jak o nas świadczy nasz własny stosunek do uchodźców syryjskich? Dlaczego tak często pojawiają się postawy odrzucenia? Dlaczego brak nam otwartości na odmiennosć? Wiele

podobnych pytań o etyczną odpowiedzialność za innych zrodzić się może po dyskusji o losie kobiet pokazanych w *Podróży* Idy Fink. I nie trzeba liczyć na zgodne potępienie postaw ksenofobicznych, choć lekcje na podstawie tej powieści powinny zakładać taką reakcję młodzieży. Trzeba wszakże mieć świadomość, że reakcja taka powstanie wyłącznie po lekcjach rozmów i dyskusji, a obrazy współczesnych wojen, które są konsekwencją nienawiści rasowych, mogą także pomóc w refleksji na temat ludzkich dramatów z nich wynikających.

Literatura

- Amiel I., 1999, *Osmaleń*, Izabelin.
- Birenbaum H., 2007, *Nadzieja umiera ostatnia. Wyprawa w przeszłość*, Oświęcim.
- Buryła S., 2012, *Topika Holocaustu. Wstępne rozpoznanie*, „Świat Tekstów. Rocznik Słupski”, nr 10.
- Famulska K., Żurek S.J., 2012, *Literatura polska w Izraelu. Leksykon*. Kraków – Budapeszt.
- Fink I., 1990, *Podróż*, Londyn.
- Głowacka D., 2004, *Znikające ślady: Emmanuel Levinas, literackie świadectwo Idy Fink i sztuka Holocaustu*, „Literatura na Świecie”, nr 1–2.
- Głowiński M., 1999, *Czarne sezony*, Warszawa
- Janion M., 2009, *Bohater, spisek, śmierć. Wykłady żydowskie*, Warszawa.
- Janus-Sitarz A., 2013, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków.
- Langer L.L., 2004, *Neutralizowanie Holocaustu*, przeł. J. Mikos J., „Literatura na Świecie”, nr 1–2.
- Olczak-Ronikier J., 2012, *W ogrodzie pamięci*, Kraków.

Arkusze egzaminacyjne

http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/polski_rozsz.pdf?page=info&action=showdoc&oid=309800 [dostęp: 30.01.2018]

Podstawa programowa z komentarzami. T. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2009, Warszawa.

Podstawa programowa podpisana 30.01.2018 Język polski: liceum ogólnokształcące i technikum:
<http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf> [dostęp: 30.01.2018].